

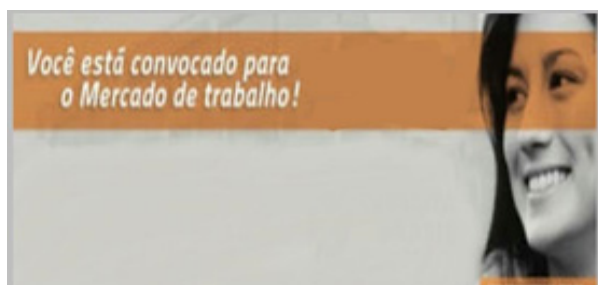
A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO DE UM CAPITAL HUMANO

Tânia Cristina Rosa dos Santos

Psicóloga graduada pela UNIABEU. Também professora da Prefeitura Municipal de Belford Roxo.

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa que culminou no trabalho de conclusão de curso em Psicologia “Construção de sujeitos críticos no cenário escolar”, e trata do consenso pré-teórico da escola como espaço para capacitação da mão de obra para ingressar no mercado de trabalho. Pressupomos que esse consenso tenha raízes na “teoria do capital humano”, desenvolvido por Theodore Schultz. Confronta-se essa teoria às reflexões de Aple, que acredita que os problemas enfrentados pela Educação, não estão atrelados, meramente, à aspectos econômicos e referem-se a elementos de uma crise estrutural (ou seja, uma crise política e cultural/ideológica). Nessa direção, o trabalho se desdobra a tentar compreender de que maneira uma sociedade dissemina sua cultura dominante e os seus efeitos sobre as consciências e a capacidade crítica dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação; capital humano; formação; indústria cultural.



Introdução

Geralmente, encontramos na abertura das sessões de um trabalho de pesquisa uma frase ou um pensamento (epígrafe) considerado um recorte da principal ideia que se pretende desenvolver no determinado capítulo. Contudo, consideramos que as pressuposições que nos conduziram à presente pesquisa e à redação deste texto não poderiam ser melhor traduzidas do que pelas imagens em destaque.

Na primeira imagem, o que nos chama atenção é a palavra “convocado”. Convocação, na grande maioria das vezes, é uma palavra usada para se exigir a presença de uma pessoa (em quartéis, concursos públicos, por exemplo), sem que esta tenha o direito de escolher se deseja ou se tem condições de se apresentar ou não. Esta palavra nos sugere uma solicitação imperativa. Carrega no seu significado uma ideia de ordem (e “ordens devem ser obedecidas”), ou caso o indivíduo escolha não se apresentar nas condições preestabelecidas, pode haver consequências punitivas por sua ausência (militares podem ficar reclusos em seus batalhões, “concurseiros” perdem seu direito ao cargo). Após essa análise nos questionamos: quem está nos “convocando” para esse mercado de trabalho? Quais as consequências punitivas para quem não atende ao chamado imperativo do mercado?

A segunda imagem foi escolhida para nos fazer pensar nas razões pelas quais uma palavra do vocabulário da economia, que diz respeito a uma estratégia de aplicação em capital com o objetivo de obter ainda mais lucro se naturalizou no meio educacional. Não é pouco comum encontrarmos a palavra “investimento”, em anúncios de cursos, especializações, graduações, pós-graduações, cursos de língua estrangeira e em propagandas de outros estabelecimentos educacionais, em substituição do que na verdade deveria aparecer como “custo” ou “despesa”. Essa aparentemente simples substituição nos convoca a pensar sobre o papel da Educação para a atual sociedade capitalista (capitalismo esse, que já deixou de ser apenas um sistema econômico e transformou-se numa religião de culto ao sucesso)¹ na qual estamos inseridos e nos discursos reproduzidos diariamente que atribui ao grau de escolarização do sujeito a responsabilidade do fracasso ou ascensão do indivíduo.

Por fim, a terceira e mais intrigante das imagens foi escolhida, não por uma palavra específica presente na propaganda, mas pela ideia transmitida na imagem como um todo. É claro que o movimento de uma pessoa em direção à busca de conhecimento muda a vida. As diferentes ideias sobre o mundo, contexto social e as novas formas de enxergar o mundo podem mudar o rumo da vida e das escolhas de um sujeito, mas quem disse que necessariamente esse novo rumo conduzirá para dias tranquilos de sol à beira da piscina? Não que isso seja proibido ou que as pessoas não tenham esse direito, mas o que nos incomoda é essa concepção de que é através da educação que os indivíduos conquistarão o tão sonhado sucesso profissional e pessoal.

Esse capítulo destina-se a compreender de que forma se constitui e se estrutura essa concepção do senso comum de que a escola é o lugar para se adquirir o conhecimento necessário para se inserir no mercado de trabalho - concepção esta que

¹ Walter Benjamin escreveu um texto de título “Capitalismo como religião”, onde destaca algumas características desse sistema econômico que o apontam como uma estrutura religiosa. Uma das características destacadas pelo autor é a permanente e impiedosa celebração do seu culto, que ao contrário de outros segmentos religiosos, cujo culto tem finalidade de expiação da culpa do indivíduo, o culto do capitalismo universaliza a culpa para cravá-la ainda mais na consciência. O autor argumenta que “Faz parte da essência desse movimento religioso que é o capitalismo aguentar até o fim, até a culpabilização final e total de Deus, até que seja alcançado o estado de desespero universal, no qual ainda se deposita alguma esperança” (BENJAMIN, 2013, p. 22). A referência do texto é BENJAMIN, Walter. **Religião como capitalismo**. Trad. Nélcio Schneider, Renato Ribeiro Pompeu. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

está estampada em outdoors, no marketing de instituições de ensino que garantem oferecer a “qualidade” que os indivíduos precisam para concorrerem ao mercado de trabalho.

Pressupomos que essa “qualidade” de ensino está a serviço das classes dominantes objetivando a perpetuação do modelo social que impera e que nada tem a ver com transformação ou igualdade social - pelo contrário o capitalismo precisa da desigualdade para continuar se sustentando. Observando esses discursos e como eles são reproduzidos pelos que mais se encontram em desvantagens nesse modelo econômico surge um questionamento: Seriam as escolas instrumentos para exercício da cidadania ou uma armadilha do sistema capitalista? Buscaremos nessa pesquisa encontrar resposta para esse e outros questionamentos.

Teoria do capital humano e a educação

Consagrados economistas introduziram o tema sobre a importância do homem no desenvolvimento econômico moderno. Entretanto se demonstraram tímidos, segundo Schultz (1973) professor de economia da educação, ao enfrentar o investimento em seres humanos como forma de capital. Provável que essa timidez esteja, segundo o mesmo autor, enraizada em questões morais, éticas e também filosóficas. Schultz (1973) aponta que

Nossos valores e nossas crenças nos inibem de olhar para os seres humanos como bens de capital, à exceção da escravidão, e abominamos esta realidade. Não deixamos de estar afetados pela longa luta com a finalidade de livrar a sociedade dos serviços impostos e de evoluir para a constituição de instituições políticas e legais que livrassem o homem da vinculação de servidão. Consequentemente, tratar os seres humanos como riquezas que pode ser ampliada por investimento é um ato contrário a valores fundamentalmente arraigados. Parece que seria reduzir o homem, mais uma vez, a um componente material, a alguma coisa afim com a propriedade material. E para o homem, olhar-se para si mesmo como um bem de capital, ainda que isso não ponha em perigo a sua liberdade, pode parecer um achincalhamento feito por si próprio (SCHULTZ, 1973, p. 33).

Contudo, o economista estadunidense defende que “Ao investir em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posta à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (Ibidem). Assim, em 1960, Theodore Schultz amplia o conceito tradicional de capital e dá forma à um novo conceito de investimento para modernização da economia, que nomeou de **teoria do capital humano**.

A teoria do capital humano surge da demanda de uma explicação satisfatória a rápida reconstrução de países em desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial e destaca que

O Japão demonstrou, além de qualquer dúvida, que uma rica provisão de recursos naturais não é um fator necessário para o desenvolvimento de uma economia moderna. Nem é necessário que seja determinado país um território amplo para que seja modernizado, como é evidente a partir do sucesso registrado por países tais como a Dinamarca e a Suíça, embora não tenham nem carvão, nem petróleo, nem mesmo terras agrícolas por natureza altamente produtivas. Durante as décadas recentes, o ponto de vista predominante tem sido o de que a fonte da abundância moderna é a industrialização, a saber, as usinas de aço, as organizações para fabricar máquinas, a eletrificação e um punhado de indústrias leves complementares. Mas esta visão da modernização foi também tida como inconsistente, em alguns países, por falta de uma moderna agricultura e, em outros, por falta de capacidade em produzir os itens industriais tão baratamente quanto o custo em importá-los (Ibidem, p. 12).

Ao debruçar-se sobre esse mistério que rodeava a economia, Schultz (1973) aposta no crescimento de investimento no homem e na pesquisa como “responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais do trabalhador” (ibidem, p. 32) e pela “superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados” (Ibidem, p. 35). Por atribuir valor econômico ao conhecimento e ao desenvolvimento de capacidades, o autor coloca os trabalhadores na condição de capitalistas por considerar “a utilização do tempo de lazer para a melhoria de capacidades técnicas e de conhecimento” (Ibidem, p. 32), um fato que configura investimento em um bem que implicará na qualidade do seu trabalho e aumento da sua produtividade. Segundo, Schultz

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença (SCHULTZ, 1973, p. 31).

A partir da formalização da teoria do capital humano, a educação passa a assumir um lugar importante no cenário econômico. Investir no capital humano

tornou-se fundamental para o desenvolvimento da sociedade e ascensão do indivíduo e conseqüentemente de seus rendimentos, o que coloca “na conta” da educação a responsabilidade de solução para os problemas da desigualdade social e, para aqueles que não conseguem a mobilidade social, resta-lhes a culpa, como nos diz Frigotto (1993).

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Essa perspectiva de investimento traz para a educação um caráter tecnicista, para capacitação e desenvolvimento de competências e habilidades que qualificarão o indivíduo - qualificação essa que permitirá que esse sujeito seja capaz de desenvolver melhor seu trabalho, produzir mais lucro. Sendo assim, o fracasso nesse modelo vigente é de inteira responsabilidade do indivíduo. Portanto, aquele que mais se “esforçou” e possui o maior grau de escolarização merece assumir o lugar mais alto da hierarquia social, enquanto para aquele que não se “esforçou” o bastante, deve contentar-se com a pobreza.

Sobre a função social da escola, o autor acredita que esteja a serviço das demandas do capital e argumenta que “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (Ibidem, p. 26). Sendo assim, o autor entende a escola como um campo estratégico, pois que “mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (Ibidem, p. 44).

Nosso objetivo aqui não é desmerecer a importância do investimento em educação, muito menos negar a possibilidade de mobilidade social através dela. O que queremos nesse capítulo é investigar se essa concepção da educação como responsável por resolver os problemas do indivíduo e da sociedade, oculta interesses ideológicos. Contudo, questionamo-nos se a teoria do capital humano pode ser a venda que nos impede de enxergar os motivos que promovem a desigualdade social, através de seu perverso discurso de meritocracia (cada um tem a vida que merece).

Ideologia e Educação

Entre tantas concepções de ideologia, Moacir Gadotti (1982) se apropria dessa palavra para dar nome ao pensamento teórico que difunde uma “falsa visão da história, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico da classe dominante” (GADOTTI, 1982, p. 31), como nos diz no trecho a seguir:

Tomo a palavra ideologia, portanto como superestrutura ligada é distorção, à intenção de enganar, à dissimulação da situação real, agindo sobre os indivíduos de uma sociedade à maneira da coerção.

Nesse sentido, podemos chamar de ideológico todo pensamento, todo discurso que, interpretando o mundo, o representa de maneira falsa, distorcida, cujos componentes essenciais ocultam suas raízes, suas origens econômicas, políticas e sociais (Ibidem, p. 32).

Para Gadotti (1982, p. 32), a ocultação é a substância dessa compreensão da ideologia (e que, portanto, tomaremos para essa pesquisa), que se manifesta na sociedade através de distorções e manifestações exercidas pelo Estado através da “pluralidade de aparelhos ideológicos”² (imprensa, sistema de partido, família, religião, escola etc.), os quais, apesar de serem menos ostensivos que os aparelhos repressivos do Estado (exército, polícia, tribunais etc.), são efetivamente mais eficazes no seu propósito de ocultação de interesses dominantes.

Compreendemos, a partir de Gadotti (1982), que esses aparelhos ideológicos têm função de difundir a doutrina política das classes dominantes, principalmente quando se utilizam de um discurso apolítico. Portanto, considerando que a Educação é um dos principais fatores para o desenvolvimento econômico de uma nação (de acordo com a teoria do capital humano), faz-se necessária minuciosa análise da função das instituições educacionais, enquanto aparelho ideológico do Estado, objetivando a manutenção de relações de dominação e exploração.

Apple (1989, p. 19-26), na obra **Educação e poder**, aponta para elementos de uma crise estrutural que, mesmo estando diretamente ligada à acumulação de capital, situa-se para além de questões meramente econômicas. Ela também atravessa processos políticos, culturais e ideológicos. Segundo este autor,

Nossos problemas são sistêmicos, cada um deles sendo produzidos pelos outros. Cada aspecto do processo social no estado e na política, na vida cultural, em nossos modos de produzir, distribuir e consumir serve para afetar as relações dentro dos outros (e entre eles). À medida que um modo de produção esforça-se por reproduzir condições de sua própria existência, “ele” cria antagonismos e contradições em outras esferas. À medida que grupos de pessoas lutam em torno de questões de gênero, raça, e classe em cada uma dessas esferas, o processo cultural inteiro, incluindo a “economia”, é também afetado (APPLE, 1989, p. 20; grifos do autor).

Para Apple (1989, p. 26), a escola nos últimos anos tem sido alvo de críticas por não exercer o caráter democrático e igualitário que se espera das instituições educacionais. Muito pelo contrário, o que tem se evidenciado é a reprodução de uma ordem social perversa no que diz respeito à classe, ao gênero e etnias através do seu currículo tanto o explícito quanto o oculto. O autor enfatiza a importância “de se examinar a relação entre o processo escolar e a manutenção dessas relações desiguais” (APPLE, 1989, p. 27).

² A referência para explorar o conceito é ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

O currículo explícito, com seus conteúdos preestabelecidos, dizem que a escola deve proporcionar uma padronização a fim de providenciar “igualdade” no ensino, para que todos tenham as mesmas oportunidades. Mas e o currículo oculto? Quais são suas intenções?

Currículo, instrumento de reprodução da desigualdade e legitimação

Tecnicamente falando, o currículo se propõe ser “um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação educacionais” (APPLE, 1989, p. 28). Essa iniciativa de elaboração de um método aparentemente neutro implica uma passividade dos sujeitos envolvidos no processo, alienados do real funcionamento da instituição escolar enquanto aparelho econômico e cultural da sociedade, não permitindo que os alunos entendam a qual grupo de interesse pertence os conhecimentos transmitidos na escola e quais as intenções políticas na preservação de determinados ensinamentos. O fato é que esse método “neutro” com raízes profundas no modelo industrial objetivando o controle dos trabalhadores e o aumento de sua produtividade serve “de forma ideal para ajudar a legitimar as bases estruturais da desigualdade” (APPLE, 1989, p. 29). Ainda falando sobre o conceito de legitimação, Apple afirma que

[...] as tradições que dominam a área ajudam na reprodução da desigualdade e ao mesmo tempo servem para legitimar tanto as instituições que a recriam quanto nossas próprias ações dentro delas. Isto não significa afirmar que algumas crianças, individualmente, não estão, muitas vezes, sendo ajudadas por nossas práticas e nosso discurso: nem significa afirmar que todas as ações de nosso dia-a-dia estão na direção errada. Isto significa dizer que macroeconomicamente onosso trabalho serve a funções que pouco tem haver com nossas melhores intenções (APPLE, 1989, p. 29).

Enquanto aparelho do Estado, as escolas desempenham funções importantes na viabilização de condições para a acumulação de capital, organizando e selecionando o corpo discente hierarquicamente e para legitimação da desigualdade, sustentando a ideologia da meritocracia (APPLE, 1989, p. 31), ideologia esta abonada pela teoria do capital humano. Essas duas funções exercidas pelas instituições educacionais, acumulação de capital e legitimação, são contraditórias, e podem constantemente estar em conflito como Apple (1989, p.31) nos explica dizendo que

As necessidades de acumulação de capital podem contradizer as necessidades de legitimação, umasituação que é presentemente bastante visível. Podemos observar isto, por exemplo, na relativa superprodução de indivíduos credenciados numa época em que a economia não mais “requer” tantas pessoas com altos salários. Esta mesma superprodução coloca em xeque a legitimidade das

formas pelas quais as escolas funcionam. Num nível mais concreto, podemos ver as contradições da instituição no fato de que a escola tem diferentes obrigações ideológicas que podem estar em contradição (APPLE, 1989, p. 31; grifos do autor).

Considerando que a sociedade precisa de capacidades críticas para manter-se dinâmica, as escolas também devem trabalhar para dar aos estudantes condições de reflexões. Entretanto, essa condição crítica é o instrumento que pode desafiar o capital. Enxergar a escola como um cenário de contradições, nos convida a questionar se a esta seria a responsável pela acumulação e legitimação ou apenas uma das instituições envolvidas nesse processo social ideológico (Ibidem). Giroux (1997, p. 146), em sua obra **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**, nos diz que “a educação representa tanto um local como um tipo particular de envolvimento com a sociedade dominante”. Para ele as escolas são apenas um dos locais onde a educação se promove e indivíduos “tanto produzem como são produtos de relações sociais e pedagógicas específicas” (Ibidem, p. 147). Dessa forma, podemos pressupor que antes mesmo que o sujeito seja inserido no contexto escolar, seu processo de formação para ser um capital humano e os mecanismos para reprodução da desigualdade já foram iniciados.

Acumulação, reprodução e hegemonia cultural - conflito e contradição

Trazendo as ideias de Gramsci para esta discussão, lembramos que uma ideologia dominante para que seja produzida e legitimada, o mais importante não são as instituições onde ocorrem, mas é imprescindível que tenham intelectuais que transmitam e legalizem os significados dessa ideologia dominante. Apple (1989, p. 32), pensando no contexto escolar, aponta para o educador como esse legitimador do processo de reprodução das práticas ideológicas dominantes no contexto escolar. O apontamento de Apple nos dá uma dimensão do quão alienados os educadores estão de sua condição profissional. Acreditando que seu trabalho está a serviço da transformação social, mas reforçando, em sua prática diária, a ordem já existente. E assim, o sucesso de alguns indivíduos que por algum motivo conseguem se adaptar a esse modelo, internalizando os discursos de reprodução e meritocracia, dá legitimidade à eficácia do modelo escolar, nos levando a pensar que errados são aqueles que não se adaptaram as tradições dominantes.

Numa concepção de senso comum, a capacidade intelectual se expressa na eloquência de artistas, filósofos, cientistas, pessoas que falam refinadamente ou que possuem um gosto sofisticado (e muitos deles se consideram os verdadeiros intelectuais da sociedade). Mas, para Gramsci (1982, p. 7-8), toda atividade humana exige uma intervenção intelectual. Sendo assim, todos poderiam contribuir para uma nova concepção de mundo e modificação da maneira de pensar sobre ele. Entretanto, nem todos exercem essa função de intelectual na sociedade. O obstáculo que se apresenta para o exercício dessa atividade intelectual, por todos os sujeitos, estaria na ausência de criticidade na elaboração ou desenvolvimento da capacidade intelectual de cada um. Gramsci (1982) ao pensar no caráter técnico que está atribuído a concepção de intelectualidade, ressalta:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político) (GRAMSCI, 1982. p. 8; grifos do autor).

Para o filósofo italiano, essas categorias de intelectuais especializados foram constituídas historicamente, através do relacionamento de determinados grupos sociais importantes com grupos dominantes que, portanto, lutaram pela “conquista ideológica dos intelectuais tradicionais” (idem). Através da eficácia dessa conquista, foram elaborados os seus intelectuais que têm por função assimilar e difundir as doutrinas dos grupos dominantes. No trecho abaixo o autor, explica como se potencializou o desenvolvimento desses intelectuais especializados:

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica (Ibidem, p. 9; grifos do autor).

Para Gramsci (1982), a escola é o meio pelo qual se originam os mais diversos níveis de intelectuais. Afirma isso pelo número de escolas especializadas em cada Estado, o que, conseqüentemente, determina o grau e complexidade cultural de determinado país. O autor nos diz ainda que o grau de complexidade da civilização de um país industrializado pode ser medido pela sua “capacidade de construir máquinas que construam máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas” (Ibidem). De igual modo podemos dizer que o poder e complexidade cultural de um país ou estado estão medidos na capacidade das escolas de instruir seus intelectuais especialistas necessários para difundir e ampliar cada vez mais as “verdades”, os conhecimentos e os interesses dos grupos dominantes. O autor ainda chama a nossa atenção para outro ponto: como a constituição dessa categoria de intelectuais não se fundamenta em um campo democrático, mas está alicerçado em estruturas históricas tradicionais e dominantes.

O processo pelo qual se exerce algum tipo de dominação sobre toda uma sociedade pelo Estado, submetendo-a aos ideais de um grupo dominante, foi

denominado por Gramsci (1982) de hegemonia social e, segundo ele, os intelectuais especialistas são os funcionários que estão a serviço dos grupos dominantes para legitimação:

1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (Ibidem, p. 11; grifos do autor).

Giroux (1997), também apresenta para essa discussão o conceito de capital cultural desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Capital cultural é o conceito utilizado pelo seu autor para nomear um sistema de significados, hábitos, gostos e normas que dizem respeito a uma determinada cultura dominante que se impõe como a “boa cultura” e incontestável sobre as classes dominadas. O conceito de capital cultural, diz respeito a uma espécie de herança cultural adquirida pelos indivíduos desde seu nascimento, que surge para explicar a demanda de desigualdades de desempenho no desenvolvimento escolar entre as diferentes classes sociais. O sociólogo francês afirma que essa desigualdade está relacionada com a “inércia cultural”, reproduzida pelo sistema escolar, que pouco tem a ver com o fator de mobilidade social, serve meramente para dar legitimidade às desigualdades, tratando como dom natural àquilo que o autor chama de herança cultural (BOURDIEU, 2002, p. 41).

Nessa perspectiva, podemos considerar que se a escola dá privilégios para determinado capital cultural, os indivíduos que já trazem em sua bagagem a cultura privilegiada terão mais sucesso. Em contra partida aqueles que não tiveram acesso a cultura dominante já estão em desvantagem nesse processo. Vemos na teoria do capital cultural duas questões importantes para esta pesquisa, primeiro a falha do discurso meritocrático, ainda que o sujeito se “esforce”, sempre estará um passo atrás daqueles que possuem o capital cultural privilegiado pela escola. Segundo ponto, essa pode ser a armadilha do capitalismo na escola para manutenção da desigualdade, e aqueles poucos que de alguma forma conseguem escapar da armadilha servem para legitimação do processo. pois acreditam que conseguiram em função de uma capacidade superior que os outros ou ainda discursam que a grande maioria que tropeçou não se esforçou o bastante.

Giroux (1997), também dialogando com Gramsci e seu conceito de hegemonia cultural³, analisa que “o foco de dominação nos países industriais desenvolvidos do ocidente transferiu-se da confiança na força (polícia, exército, etc.) para o uso de um

3 O teórico social italiano chamou de hegemonia cultural um tipo de controle social que prevê a manipulação dos indivíduos por padronização das práticas diárias para através da saturação da consciência controlar os comportamentos cotidianos dos sujeitos.

aparato cultural que promove o consenso através da reprodução e distribuição dos sistemas dominantes de crenças e atitudes” (GIROUX, 1997, p. 113).

Ainda tratando desse “aparato cultural”, a escola de Frankfurt, por sua vez, realizou um minucioso estudo sobre o tema e apontou para o crescente desenvolvimento da tecnologia, como estratégia para reprodução de uma cultura dominante e manutenção na estrutura socioeconômica da sociedade. Apontando para alguns desses aparatos de disseminação cultural, Adorno (2002) nos diz que

Filme e rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade, cujo nome real é negócio, serve-lhes de ideologia. Esta deverá legitimar os refugos que de propósito produzem. Filme e rádio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos. Os interessados adoram explicar a indústria cultural em termos tecnológicos. A participação de milhões em tal indústria imporia métodos de reprodução que, por seu turno, fazem com que inevitavelmente, em numerosos locais, necessidades iguais sejam satisfeitas com produtos estandardizados. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção difusa exigiria, por força das coisas, organização e planificação da parte dos detentores. Os clichês seriam causados pelas necessidades dos consumidores: e só por isso seriam aceitos sem oposição (ADORNO, 2002, p. 169-170).

O que Adorno (2002) objetiva nesse trecho é explicar que a estratégia de manipulação por intermédio desses aparatos culturais cria um consenso de necessidades “individuais” e faz com que os indivíduos, além de acreditarem nessa racionalidade, participem também como reprodutores e disseminadores de necessidades padronizadas. De modo que as pessoas não percebam sua condição alienada.

Dialogando com essas perspectivas, Giroux (1997) considera que a reprodução de uma sociedade está diretamente relacionada à forma como essa reproduz e comunica o seu capital cultural ao público, transformando-o em uma importante questão política. Ao trazer esse caráter político para a produção e distribuição da cultura, Giroux (1997) esvazia a concepção de que esta seria a simples expressão ideológica dos grupos dominantes. Aliada a uma estrutura tecnológica ela dá forma aos “alicerces psicológicos e morais do sistema econômico e político” (Dreitzel apud GIROUX, 1997, p. 114). Para Giroux (1997), a ideologia da sociedade dominante se expressa através da sua íntima relação com o consumismo e positivismo, como nos mostra no trecho que diz:

À medida que a cultura tornou-se industrializada na primeira parte do século vinte, ela desenvolveu novas formas de comunicação para difundir sua mensagem. A produção de mercadorias passou então a ser acompanhada pela reprodução crescente da consciência. Além

disso, quando o capitalismo do século vinte deu origem à publicidade em massa e sua concomitante doutrina de consumismo desenfreado, todas as esferas da existência social foram então informadas, embora longe de serem totalmente controladas, pela nova racionalidade do capitalismo industrial desenvolvido. O marketing de massa, por exemplo, mudou drasticamente os domínios do trabalho e do lazer, e, como assinalou Stuart Ewen, preparou o palco para o controle da vida diária (GIROUX, 1997, p. 114).

Na mesma proporção que a administração científica transforma os processos de trabalho a cultura industrializada modifica a vida diária. Seguir na direção dessas transformações significava dar legitimidade a essas mudanças a partir de uma perspectiva positivista da ciência e da tecnologia (GIROUX, 1997, p. 113). Giroux, neste sentido, ainda assinala que

Como modo de legitimação, esta forma de racionalidade tecnocrática tornou-se a hegemoniacultural prevalecente. Enquanto consciência prevalecente, ela glorifica a expansão continuada dos confortos da vida e da produtividade do trabalho através da submissão cada vez maior do público às leis que governam o domínio técnico tanto dos seres humanos como da natureza. O preço para maior produtividade é o refinamento e administração contínuos não simplesmente das forças de produção, mas da própria natureza constituinte da consciência (Ibidem).

Ainda tratando sobre a industrialização da cultura, Giroux traz para discussão o argumento de Hans Enzensberger que considera ser a mídia eletrônica “a principal força no que chama de industrialização da mente” (Enzensberger apud GIROUX, 1997, p. 115)⁴. O que este autor chama de “indústria da mente” não objetiva a venda de seus produtos, mas “vender a ordem existente. Perpetuar o padrão de dominação do homem pelo homem, sem importar quem dirige a sociedade, e através de quaisquer meios. Sua principal tarefa é expandir e treinar nossa consciência a fim de explorá-la” (Ibidem). Depois de Enzensberger, outros autores também se preocuparam com os efeitos da industrialização da cultura de massa sobre a capacidade crítica dos indivíduos e indicam que as formas sociais, políticas e culturais de democracia estariam sob ameaça, o que conceituou esse fenômeno de “novo analfabetismo”, conceito esse que será explorado no segundo capítulo dessa pesquisa.

Sobre os riscos aos quais a democracia está exposta. Olgária Matos (2006), em sua obra de título **Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo** escreve que “aprofundam-se as dificuldades de uma República democrática no país no momento em que instituições e serviços são convertidos em bode-expiatório, de forma a privatizar as instituições públicas mediadas pelo Estado”. A autora cita Oliveira (2003), em sua obra ,para dizer que

4 A referência é ENZENSBERGER, Hans. **The Consciousness Industry**. New York: Seabury, 1974.

Tendências concentracionistas e centralizadoras do capitalismo contemporâneo caminham na contramão da democracia e da república. (...) A política é largadamente oligarquizada pelos partidos e os governos tornam-se mais e mais intransparentes; nas mais das vezes a institucionalidade erige-se em barreira à participação popular. (...) Tais tendências estão dizendo (...) que o voto popular é supérfluo, economicamente irrelevante e até um estorvo, que as instituições democráticas e republicanas são o pão escasso do circo para manter as energias cidadãs entretidas enquanto os grupos econômicos decidem o que é relevante. A democracia e a república são o luxo que o capital tem de conceder às massas, dando-lhes a ilusão de que controlam processos vitais, enquanto questões reais são decididas em instâncias restritas, inacessíveis e livres de qualquer controle (Oliveira apud Matos, 2006, p. 13).

Percebemos a partir da citação feita pela autora que o ato de descredibilizar a política, nada mais é uma estratégia para que cada vez mais preocupemo-nos como nossas vidas numa esfera privada e percamos a capacidade cidadã de pensar e reclamar nossos direitos.

É possível perceber que isto que Enzensberger denomina “indústria da mente” e Giroux irá chamar de “indústria da consciência” exerce fundamental influência da “redução do pensamento e imaginação coletiva a dimensões estritamente técnicas” (ibidem, p. 115), em especial a cultura visual. Contudo, Giroux enfatiza que a mídia eletrônica não possui a capacidade de produzir cultura. Ela nada mais é que “uma força mediadora na reprodução da consciência” (GIROUX, 1997, p. 116). Neste sentido, ele escreve que:

A tecnologia da indústria da consciência não pode produzir cultura; ela só pode reproduzi-la e distribuí-la. Concomitantemente, a indústria da consciência não é a única agência de socialização. Em outras palavras, a cultura de massa em suas várias formas gera contradições e também consenso, embora com pesos diferentes. Tanto em termos objetivos quanto subjetivos, a tecnologia da indústria da cultura de massa cria focos de resistências alimentados por suas próprias contradições (Ibidem).

Dentro desse contexto, instituições como família, campo político, locais de trabalho, aparatos culturais e a escola “exercem funções vitais na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida” (APPLE, 1989, p. 33), condições essas que estão constantemente sendo reelaboradas para a existência de uma ordem social a partir de relações antagônicas.

Argumentamos até aqui que as instituições educacionais são “agências importantes de reprodução social” (APPLE, 1989, p. 33) que contribuem na legitimação de padrões dominantes e que, na busca por uma metodologia “neutra”, nos colocaram a serviço de interesses não-neutros, alienados do caráter político e econômico do

trabalho educacional. Considerando as discussões tratadas até o momento, o que está em questão é tentar interpretar como esse processo de hegemonia cultural se estabelece nas relações que são próprias do cenário escolar.

Para Apple, o Estado tornou-se um importante elemento na sua análise a partir do momento em que ele passou a perceber a existência de uma interação dinâmica no campo político, econômico e cultural. A partir dessa análise ficou claro para o autor que a educação, parte integrante do estado, possui características importantes para a criação de um consenso ativo e por isso não considera adequado reduzir o currículo só a interesses da classe dominante. Visto que o estado é um “local de conflito entre classes, e frações de classes e também entre grupos raciais e gêneros” (APPLE, 1989, p. 44), a escola e seu currículo assumem respectivamente, a posição de campo e estratégia de conflito e luta para reelaboração e manutenção da ideologia hegemônica. Desta forma, podemos considerar que

Mesmo as reformas propostas para modificar tanto a forma sob a qual as escolas são organizadas e controladas, quanto o que é realmente ensinado, são parte desse processo. Elas também são parte de um discurso ideológico que reflete os conflitos no interior do estado e as tentativas por parte do aparato do estado tanto para manter sua própria legitimidade quanto a do circundante processo de acumulação (APPLE, 1989, p. 44).

Ao analisarmos a escola e o seu papel ideológico é fundamental debruçarmo-nos sobre o seu currículo e as interações sociais que nela ocorrem buscando respostas para questões “como ele organiza nossos significados e ações, suas sequências temporais e implicações interpessoais, sua integração como os processos da acumulação de capital e com a legitimação de ideologias” (Ibidem, p. 47). E assim compreendermos sob quais formas dominantes desenvolvem o controle e o conflito. Consequentemente podemos dar visibilidade à integração das intervenções do Estado e do controle do processo de trabalho no cotidiano do cenário escolar.

Educação como produto de consumo

Bourdieu (2012), no texto **Os três estados do capital cultural**, contrapondo o caráter meritocrático da teoria do capital humano, critica os economistas por se debruçarem apenas sobre questões relacionadas aos benefícios advindos do investimento educacional ou ainda sobre estudos que relacionam os custos ao tempo de investimento econômico até que seja convertido em dinheiro novamente. O problema aqui é que se ocultam dessa análise as questões relacionadas aos investimentos econômico e cultural das diferentes classes sociais, não sistematizando as diferenças das possibilidades de lucro devido à diferença de volume de patrimônio tanto econômico quanto cultural. O autor nos diz que:

A definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da

estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social - também herdado - que pode ser colocado a seu serviço (BOURDIEU, 2002, p. 74; grifos do autor).

Como o título de seu trabalho nos sugere, Bordieu (2002) aponta para três estados pelos quais o capital cultural pode se apresentar, são eles: estado incorporado, estado objetivado e o estado institucionalizado. O capital cultural no estado incorporado diz respeito a uma acumulação de capital como “uma propriedade que se fez no corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus” (Ibidem, p. 74; grifos do autor). Essa forma de capital não pode ser transmitida de forma rápida, ou doada, comprada ou trocada, pois demanda tempo da pessoa que a adquire, mas pode ser transmitida de forma dissimulada, inconsciente ou até mesmo invisível. No segundo estado, o objetivado, o capital cultural assume um caráter materializado (quadros, livros, máquinas, instrumentos), ou seja, de bens materiais que podem ser transmitidos (mas que só terão significado na relação com o capital cultural incorporado).

Chegamos, enfim, ao terceiro estado do capital cultural, o institucionalizado, e que julgamos ser o mais importante para esse ponto da pesquisa. O estado institucionalizado do capital se apresenta na forma de diploma. O diploma, como “certidão de competência cultural” atribui ao seu portador um “valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (Ibidem, p. 78). Em outras palavras o diploma confere ao seu portador (o intelectual especialista, como vimos em Gramsci) um reconhecimento de poder sobre determinado saber e cultura. Tratando desse reconhecimento institucional da cultura, Bourdieu (2002), nos diz que:

Ao conferir o capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho - o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido. Pelo fato de os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforço) sejam menos rentáveis do

que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, de facto, da taxa de convertibilidade entre capital cultural e capital econômico). As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 2002, p. 79).

Embora longo, consideramos necessário trazer esse trecho para o corpo da pesquisa, e, a partir dele, pensar na função do estado institucionalizado do capital cultural (o diploma) para a sociedade contemporânea. Parece-nos, que a entrada do discurso do capital humano no cenário educacional transformou o conhecimento em uma espécie de mercadoria de troca e, cada vez mais, nos afastamos do caráter de transformação do ato educacional. As relações humanas tornaram-se meras relações mercantis. Cada vez menos encontramos nas universidades e outras instituições de educação, pessoas ávidas por conhecimento. Deparamo-nos, sim, todo o tempo, com consumidores de ideias acadêmicas, que enxergam o conhecimento como produto para consumo e não como uma nova forma de enxergar o mundo. Qual o impacto que essa relação com a educação e o conhecimento tem causado nas pessoas? Olgária Matos (2006, p. 17) argumenta que

Ao preferir a educação humanista - que encontrava no livro sua vitalidade -, a educação exige hoje a habilitação pragmática e a adaptação dos indivíduos às contingências do mercado, criando a figura do “especialista” - especialista que transmite a crença na “infalibilidade” ou na “certeza” de seu fazer restringindo o pensamento à apologia dos fatos como única dimensão importante do conhecimento -, ou criando a figura do “fracassado” - o inadaptado que passa à condição de “eterno necessitado”, socorrido pelo favor do Estado ou pela filantropia de instituições humanitárias (Ibidem, p. 17).

A consequência tem sido a formação padronizada (imaginemos como uma linha de produção) de intelectuais que se sentem senhores de determinado saber (afinal, são juridicamente garantidos pelo diploma no qual investiram), aplicando métodos legitimados convencionalmente. Observamos uma ávida busca por mais especializações, diplomas e certificados para produzir sempre mais que outro e assim conseguir se manter no mercado de trabalho. Enquanto indivíduos “se esforçam” para crescer cada vez mais individualmente, movidos pelo estímulo da competitividade, nossa sociedade está carente de sujeitos criativos, de novas ideias que possam conduzir para uma libertação coletiva.

Matos (2006, p. 15-16) ainda chama a nossa atenção para percebermos que a mídia (tanto a informativa quanto a de entretenimento) objetiva atrair o público

consumidor para “consumir também os seus valores: ideologia da facilidade, rapidez na captação da mensagem, confisco do tempo da reflexão”. A autora considera que esses valores “dominam e passam a impregnar a cultura e a educação através da simbiose entre mídia e indústria cultural”.

Acreditamos que os processos de industrialização da cultura para saturação da consciência se tornaram eficazes a ponto de deformar as nossas consciências e a nossa capacidade cognitiva. Nas salas de aulas, espaço consagrado para promoção de reflexões críticas e diálogos, cada vez mais se amplia o eco da voz solitária do professor.

Depois de dialogar com todos os autores citados no corpo do trabalho, nós nos damos conta que o processo de formação de capital humano dos indivíduos inicia-se antes mesmo que o sujeito chegue ao cenário escolar (a escola, neste sentido, seria um espaço de consolidação apenas). O trabalho massivo de saturação da consciência a ponto de naturalizar a concepção da educação como essencial para inserir-se no mercado de trabalho modificou a relação dos sujeitos com o conhecimento. A ideia de um mundo já pronto remete a uma relação de consumo com o conhecimento. Esse que deveria ser instrumento de transformação do mundo tornou-se apenas uma forma de se adaptar a ele e conquistar um espaço no mercado de trabalho.

Será que esse consenso já foi tão saturado que não podemos nos enxergar para além de acumuladores de capital? Se a escola é um espaço de contradições, não poderíamos através dela, promover estratégias para elucidar os sujeitos da condição de capital humano para efetivamente exercer seu papel de cidadania? São essas as questões que a partir de agora norteiam nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1982.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas, p. 169-214. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MATTOS, Olgária. **Discretas esperanças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

ABSTRACT: This work is part of a research that culminated in the work of conclusion of course in Psychology “Construction of critical subjects in the school scene”, and deals with the pre-theoretical consensus of the school as a space for training the labor force to enter the market of work. We assume that this consensus is rooted in the “human capital” theory developed by Theodore Schultz. This theory is confronted with the reflections of Aple, who believes that the problems faced by Education are not merely linked to economic aspects and refer to elements of a structural crisis (that is, a political and cultural / ideological crisis) . In this direction, the work unfolds to try to understand how a society disseminates its dominant culture and its effects on the consciences and the critical capacity of the subjects.

Keywords: Education; human capital; formation; cultural industry.